



TITLE:

公開シンポジウム「日中教育課程 改革の動向」2007年度: 日本におけ る教育課程の改革

AUTHOR(S):

CITATION:

公開シンポジウム「日中教育課程改革の動向」2007年度: 日本における教育課程の改革.
子どもの生命性と有能性を育てる教育・研究をめざして 2012, 活動報告書(2007-2011年
度): 179-184

ISSUE DATE:

2012-03-30

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/179672>

RIGHT:

「日本における教育課程の改革」

西岡 加名恵（京都大学大学院教育学研究科）

0. はじめに

京都大学の西岡です。私は、教育学研究科で教育方法学を研究しています。本報告では、日本における教育課程の改革について、義務教育段階の学習指導要領に焦点をあてて検討したいと思います。学習指導要領とは、教育課程の基準を示した政策文書のことです。文部科学省が告示し、およそ 10 年おきに改訂されます。法的拘束力を持っており、教科書検定などの基準にもなります。

本報告では、まず学習指導要領の変遷について、簡単に振り返ります。次に、学習指導要領の次の改訂の方向性を示している中央教育審議会の「審議のまとめ」の内容を紹介します。最後に、今後の検討事項について、整理します。

なお、ここでは、大きく二つの論点に注目していきたいと考えています。

第一に、経験主義か系統主義かという論点です。経験主義では、教育課程を、子どもの経験を再構成するものとして捉えます。つまり、子どもが問題解決をしながら探究的に学ぶことが重視されます。一方、系統主義では、教育課程を、知識やスキルを系統的に教授するものとして捉えます。つまり、学問で蓄積された知識やスキルを効率的・効果的に習得させることが重視されます。この論点は、子どもの学力をどう捉えるかにも大きく関わっています。経験主義では子どもたちが主体的に問題解決する意欲や態度が強調されるのに対し、系統主義では子どもたちが習得する知識やスキルが強調されます。

第二の論点は、国家の統制か学校の自由か、という論点です。国家が教育課程をどのように統制するのかは、国により、また時代により変化しています。その制度のあり方によって、学校が発揮できる創意工夫も変わってきます。したがって、この点についても、本報告では検討してみたいと思います。

1. 学習指導要領の変遷

では、まず学習指導要領の変遷を簡単に確認してみましょう。

戦前・戦中の日本においては、「皇国民の錬成」が教育目的とされ、国定教科書を正しく記憶することが重視されていました。たとえば当時の国史の教科書をみると、神話が事実として描かれ、侵略戦争が正当化されていたことがわかります。

1945 年に敗戦すると、日本の政治体制は、国民主権の民主主義へと大きく転換しました。教育基本法、学校教育法が新たに制定され、1947 年に初めての学習指導要領が作られました。そこには、教育課程の全体を通して経験主義からの強い影響が見られます。改革の端的な表れとして、社会科が新設されました。当時の社会科は、現在の総合学習のような教科でした。子どもたちは「郵便ごっこ」といった「ごっこ遊び」などを通して、知識やスキルを習得していくものと捉えられていました。また、当時の学習指導要領は「試案」という位置づけであり、法的拘束力はありませんでした。1951 年の学習指導要領でも、基本

的な方針は引き継がれました。

しかし、経験主義の学習指導要領については、やがて「はいまわる経験主義だ」という批判が起きました。1958年改訂の学習指導要領では系統性重視の方針が打ち出され、理数科教育の充実がうたわれました。社会科の内容も、地理・歴史・公民という伝統的な枠組みへと回帰しました。また、「道徳」が新設されたのも、1958年改訂です。その背景には、1950年に朝鮮戦争が勃発し、その後、東西冷戦の時代がやってきたこともありました。教育に対する国家の統制が強まり、1958年以降の学習指導要領は告示され、法的拘束力を持つようになりました。さらに、1960年代になると、高度経済成長政策を支える人材育成の方針が打ち出されます。1968年改訂の学習指導要領では、より高度な科学的教育を推進する「教育の現代化」の方針が打ち出されました。ただし、民間の側からは、学習指導要領で重視されている系統性は、学問的ではないという批判もありました。

1970年代になると、「落ちこぼれ」問題、さらには登校拒否、校内暴力といった問題が衆目を集めるようになります。その反省もあり、1977年改訂以降の学習指導要領では、「ゆとり」が標榜されるようになりました。まず1977年改訂の学習指導要領では基準が大綱化され、教科の時間が削減されて、学校裁量で活用できる「ゆとりの時間」が導入されました。さらに1989年改訂では「自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力」を重視する「新しい学力」観が打ち出されました。また、小学校低学年の理科と社会科が廃止され、生活科が新設されました。1998年改訂の学習指導要領では、子どもたちが自ら学び自ら考える「生きる力」を育成するという方針が打ち出され、小学校3年から高校まで、「総合的な学習の時間」が創設されました。また、各学校が創意工夫を生かした特色ある学校づくりを進めるという方針も、明確に打ち出されました。

生活科や「総合的な学習の時間」の導入については、教育課程の中に経験主義的な要素を織り込もうとした改革として位置づけることができます。ただし、教科教育においては系統主義的な発想が維持されています。つまり、教育課程の一領域として経験主義的な時間を組み込むという発想です。この点については、戦後新教育との違いが認められます。なお「生きる力」の定義については、プリントのスライドの7番をご参照ください。

しかし、このような改革に対しては、1999年には「学力低下」をもたらしているとの批判がなされ、いわゆる「学力低下」論争が起きました。2002年1月には、当時の文部科学大臣である遠山敦子氏が「確かな学力」の向上をめざす緊急アピール「学びのすすめ」を発表し、2003年12月には学習指導要領の「基準性」を明確に打ち出すなどの一部改正が行われました。「基準性」というのは、学習指導要領をナショナル・ミニマムとして位置づける方針を表現した言葉です。つまり、学習指導要領に示されていない発展的な内容も扱ってよいということになったのです。「個に応じた指導」の充実も強調され、習熟度別指導が推進されました。しかしながらOECDが2003年に実施したPISA調査（生徒の学習到達度調査）が2004年に発表されると、日本の読解力の成績が参加国の平均程度しかないことが明らかになり、教育界に大きな衝撃を与えました。

現在、中央教育審議会では、次の学習指導要領の改訂に向けた議論が進められています。最新の情報としては、この11月7日に、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会が「教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ」としてとりまとめ、公表しました。以下、これを「審議のまとめ」と言います。来年には、さらに議論を進めて「答申」が出

され、学習指導要領の改訂に向けた作業が進むことが予想されます。

そこで次に、「審議のまとめ」の内容を検討し、次の学習指導要領の方向性を探ってみたいと思います。以下では時間の関係上、引用箇所を掲載したスライドについてははしょりながら、説明していきます。

2. 「審議のまとめ」の概要

「審議のまとめ」では、まず「生きる力」をはぐくむという現行学習指導要領の基本理念は、新しい学習指導要領においても変わらないと述べています。「審議のまとめ」は、21世紀を「知識基盤社会」、グローバル化する社会として捉え、大人自身が社会の変化に対応する能力を求められている、と主張します。そのことを前提に子どもたちに必要な力を示すとすれば、それは「生きる力」だと述べられているわけです。ちなみに、「知識基盤社会」というのは、社会のあらゆる領域での活動の基盤として、知識が重要性を増す社会のことです。また、「生きる力」を支えるものとしては、「確かな学力」「豊かな心」「健やかな体」の三つ調和が挙げられています。

さらに、2007年6月に公布された学校教育法の一部改正において示された学校教育の目標も踏まえつつ、「学力の重要な要素は、①基礎的・基本的な知識・技能の習得 ②知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等 ③学習意欲 である……」（p.10）と整理しています。

ここで注目すべきは、「審議のまとめ」が、「ゆとり」か「詰め込み」かという二項対立の議論を批判している点です。そこでは、「基礎的・基本的な知識・技能の習得とこれらを活用する思考力・判断力・表現力等をいわば車の両輪として相互に関連させながら伸ばしていくことが求められている」（p.17）と述べられています。この主張は、経験主義と系統主義の二項対立を乗り越えようとする視点を提示するものだと評価できます。

次に、それぞれの学力の要素の育成に関して述べられている部分に注目してみましょう。

まず、「基礎的・基本的な知識・技能の習得」については、「発達や学年の段階に応じた指導の重視」がうたわれています。1999年に「学力低下」が問題視されるようになった時、日本では、暗唱・暗記や計算ドリルといった「読み・書き・計算」の反復学習が流行りました。小学校低学年から中学年において、反復学習という文字が見られるのは、その反映だと思われます。ただし具体物や体験と理論の往復といった点も強調されているので、基礎・基本として捉えられているのが単純な暗記や練習だけではないこともうかがわれます。

また、「重点的指導事項例」を提示することも検討されています。これにおいては、実生活において不可欠な知識・技能や専門分野の学習を進めていく上で基盤となるような知識・技能という視点から整理することが構想されています。

次に、「思考力・判断力・表現力等の育成」について見てみましょう。「審議のまとめ」ではまず、学力に関する各種の調査結果から、思考力・判断力・表現力の育成が課題だと捉えます。その上で、各教科の指導の中で、観察・実験やレポートの作成、論述といったそれぞれの教科の知識・技能を活用する学習活動を充実させることを重視しています。具体的な学習活動については、スライド20番に示したような分類がなされています。例としては、文章や資料を読んだ上で、自分なりの考えをまとめる活動や、理科で仮説を立てて実験を行い結果と考察をまとめることなどが挙げられています。

ここで興味深いのは、教科教育と「総合的な学習の時間」の関係に触れている点です。従来ですと、教科では知識や技能を習得させ、総合学習で探究させると捉えられてきました。しかし「審議のまとめ」では、教科での習得と総合学習での探究をつなぐものとして、教科教育における「知識・技能の活用」を重視するという方針が打ち出されているのです。

各教科において知識・技能を活用する活動を行うためには、必修教科の授業時数の増加が求められることとなります。配布資料の末尾に示した参考資料1・2には、「審議のまとめ」に示されている「小学校／中学校の標準授業時数について（案）」を示しています。「総合的な学習の時間」が縮減され、中学校の選択教科が廃止されるとともに、国語、社会、算数・数学、理科、外国語、保健体育の授業時数の増加が図られていることがわかります。

次に、「学習意欲の向上や学習習慣の確立」について検討しましょう。この点に関し、「審議のまとめ」では、次の四つの観点を踏まえた対応が必要だとしています。第一は、特に小学校の低・中学年の時期に「家庭学習も含めた学習習慣」を確立することです。第二に、補充的な学習など「個に応じた指導」を行うことです。重点的指導事項例を参考に、つまりきやすい内容についても確実な定着を図ろうと主張されています。第三に、「学ぶ意義を認識すること」が重視されています。体験や活用を重視することや、キャリア教育を行うこと、各種検定への取り組みを行うことなどが推奨されています。第四に、学習意欲や学習習慣に課題を抱える学校に支援を行うことです。2007年度から行われている全国学力・学習状況調査においては、子どもたちの学習習慣や学習意欲についての調査も行われているため、そこで特に課題を抱えていることが明らかになった学校には支援すべきだと述べられています。第一や第四の観点で、家庭学習を含めた学習習慣が強調されている点には注目しておいていただきたいと思います。

ところで、「生きる力」を支えるものとしては、「豊かな心」と「健やかな体」も挙げられていました。これら二つに関しては、自信を持たせること、道德教育を充実させること、健やかな心身を育成することが強調されています。日本においては経済格差が広がる中で、将来に希望が持てないという気分が広がっています。働いているのに最低限の生活水準が確保できない「ワーキング・プア」と呼ばれる人々も登場しています。他者との関係作りができない若者が増えているとか、基本的な生活習慣や規範意識の崩れの問題なども指摘されています。「審議のまとめ」はこれらの問題に対応しようとしているのだと思われますが、社会の構造的な問題がある中で、子どもたちに「自信と規範意識を持て」というのはいささか責任転嫁のような観もあります。

最後に、国家の統制と学校の自由については、どのように構想されているかを確認しておきましょう。「審議のまとめ」では、まず、学習指導要領は大綱的基準であることを確認した上で、各学校は、「創意工夫を生かした特色ある教育活動が展開可能な裁量と責任を有している」（p.50）と論じています。ただし、学校教育の成果については、「全国学力・学習状況調査や学校評価など」を活用して確かめられるべきだとされており、「地域や保護者、有識者などより多くの視点で検証を深めることも有効である」と主張されています。

その他、「審議のまとめ」では、小学校での外国語活動の導入なども論じられていますが、時間の関係で、資料に紹介するにとどめます。

3. 今後の検討事項

最後に、以上紹介してきた「審議のまとめ」の議論を踏まえて、今後検討していくべき事項について整理しておこうと思います。

第一は、「探究」の位置づけです。今回の「審議のまとめ」では、教科教育における知識・技能の習得と、「総合的な学習の時間」における探究とをつなぐものとしての「活用」を重視するという方針が打ち出されています。これは、経験主義と系統主義の二項対立を乗り越える発想として一定評価できます。

しかし審議の経緯を注意深く見ると、一つの疑問が生じます。「審議のまとめ」では「習得・活用・意欲」が並べられていますが、2006年2月の「審議経過報告」までは「習得・活用・探究」が並べて論じられていました。学力としてみれば「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学習意欲」であり、活動としてみれば「習得」「活用」「探究」なのだという趣旨なのかもしれません。しかし、学力の3つの要素として論じられている部分から「探究」の文字が消えたことにより、「総合的な学習の時間」の成功例に見られるようなダイナミックな「探究」の活動が、学校から消えてしまう懸念もあります。「探究」が強調されなくなることで、「活用」が筆記テストで測れるようなこじんまりしたものになってしまうのではないかと心配しています。

そうならないためには、第二に、知識・技能を活用する課題を実際に開発していくことが必要だと思います。私自身は、リアルな文脈の中で知識やスキルを使いこなすことを求めるようなパフォーマンス課題に注目し、開発研究に携わっています。スライドの37番には、公立中学校で実際に開発された課題を載せています。また、最近執筆した論文も配布しました。この論文は、学校のカリキュラムに合わせて、どのようにパフォーマンス課題を作ることができるのかについて述べたものです。関心を持っていただける場合は、読んでいただければ幸いです。

このようなパフォーマンス課題を用いるのに伴って、評価基準としてルーブリックを開発することも必要になります。さらに、評価の比較可能性を高めるためには、評価の観点や水準を社会的に共通理解されたスタンダードの開発も必要です。特にPISAなどの影響でスキルやプロセスが強調される傾向がありますが、知識を軽視するのではなく、知識と能力をどのように組み合わせるのか、つまり、どのような知識をどのように使いこなすことを求めるのかを考える必要があると思います。しかし、これまでの日本においては、そういった課題や評価基準の開発がまだ十分には行われていません。

第三は、全国学力・学習状況調査の位置づけです。この調査は、2005年10月の答申において、「国の責任によるインプットを土台に、市区町村や学校がプロセスを担い、国の責任でアウトプットを検証する」という方針が打ち出されたことにもとづいておこなわれるようになったものです。調査の目的は、学校の教育成果を確かめ、改善を図るものと位置づけられています。しかし現実には、4月に実施した結果が10月末にならないと返却されず、学校の教育改善にどうデータを生かしたらよいかわからないという戸惑いの声も聞かれます。実は、1961年～1964年に文部省が全国学力調査を悉皆調査で行った際には、学校間の競争をあおり、テスト対策の授業がなされ、さらには不正行為が行われる例もあるなど、様々な問題が起きました。テストで測りやすいものだけが目標になるという本末転倒が起こらないかどうか、特に注視していく必要があります。

第四に検討しておきたいのが、学習意欲の問題です。従来の学習指導要領や指導要録においても、「関心・意欲・態度」は重視されていました。この観点については、現場においては往々にして熱心に挙手をするといった一般的な学習態度と混同されがちでしたが、政策上は科学的に探究する態度といった発展的学力として位置づける方向性が示されていました。しかし、今回の「審議のまとめ」で学力の第三の要素として位置づけられている「学習意欲」としては、家庭学習も含めた学習習慣の確立などが論じられています。本来、学力という概念は、学校で身につけさせるべき力を示すことにより、教育機関の責任を明確化する役割を持っています。このように一般的な学習意欲を「学力」の要素としてしまうと、子どもたちの学力不振の責任を家庭に負わせることになってしまうかもしれません。

以上、日本における教育課程改革の動向について紹介しました。日中の動向を比較することを通して、議論が深まることを希望しています。

文責：本所 恵（京都大学大学院）